



Jouer avec les constructions verbales : la polysémie en question

Badreddine Hamma

► To cite this version:

Badreddine Hamma. Jouer avec les constructions verbales : la polysémie en question. Diptyque : une collection du CEDOCEF, 2005, De la langue au texte. le verbe dans tous ses états (2), pp. 133-146. halshs-00927186

HAL Id: halshs-00927186

<https://shs.hal.science/halshs-00927186>

Submitted on 11 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Jouer avec les constructions verbales :
la polysémie en question**

Introduction

Dans le cadre de la didactique de la syntaxe du verbe en français, langue maternelle, nous nous proposons de contribuer à l'élaboration d'exercices destinés aux élèves de l'école primaire, de manière à rendre compte des diverses nuances de sens qu'un verbe peut avoir dans la langue. Le caractère polysémique du verbe peut résulter des diverses constructions qu'il connaît : les arguments avec lesquels il se combine et le choix de la préposition employée. Ainsi, *acheter* change de sens selon qu'il prend ou non un complément (ou plus) et selon qu'il est suivi de la préposition *à* ou *pour* :

- (1) *Acheter quelque chose* vs
- (2) *Acheter quelque chose à quelqu'un* vs
- (3) *Acheter quelque chose à quelqu'un₁ pour quelqu'un₂.*

Dans la construction (1), on comprend que le sujet est lui-même le bénéficiaire de l'action de l'achat (il devient propriétaire de quelque chose) : *Il faut que je m'achète une montre*. Par contre, (2) est ambigu ; deux interprétations sont possibles : soit *à quelqu'un* correspond au vendeur (le premier propriétaire), soit il est le destinataire de la même action (le nouveau propriétaire) : *J'achète un pull à mon fils* ou *J'achète un livre au libraire*. Cette ambiguïté disparaît en (3) ; la préposition *pour* introduit sans équivocité, ici, le destinataire (le nouveau propriétaire) : *J'achète un livre au libraire pour mon fils*. En revanche, (4) :

- (4) *Apprendre quelque chose à quelqu'un*

ne se prête pas à une telle ambiguïté ; *à quelqu'un* désigne ici bel et bien le destinataire par opposition à (5) où *apprendre* est suivi de la préposition *de* ; le complément indirect désigne alors la source :

- (5) *Apprendre quelque chose de quelqu'un.*

Le recours au dictionnaire permet de se rendre compte des différents emplois du verbe *acheter* en le rapprochant de paraphrases ou de synonymes : au premier emploi (le sujet est le bénéficiaire), *acheter* équivaut à *se procurer, s'offrir, prendre, acquérir, etc.* ; au deuxième emploi (à / pour quelqu'un à sens de destinataire), *acheter* correspond à *offrir, procurer, payer quelque chose à quelqu'un* et au troisième emploi (à quelqu'un à sens de source / vendeur), on trouve *prendre / se procurer / acquérir quelque chose contre / moyennant une somme d'argent, etc.*

Les formes synonymiques et les paraphrases proposées ici peuvent ne pas entrer dans le même type de construction ; dans un premier temps, on éclaircit le sens afin de savoir ce dont on parle. Dans une deuxième étape, il s'agit précisément de se rendre compte que, pour avoir trait globalement à une même situation, les constructions diffèrent selon les verbes.

Cependant des verbes peuvent être synonymes dans un contexte donné, évoquant une situation donnée et devenir contraires (antonymes) dans un autre contexte ; par exemple *prendre* est synonyme de *acheter* dans :

(6) *Je vais prendre / acheter du pain.*

(7) *Tiens, prends / achète du pain.*

mais *prendre* peut aussi exprimer une action comprise à l'inverse (*dérober, voler*) :

(8) *L'enfant a pris des bonbons au supermarché*

(8) peut signifier soit que l'enfant a acheté, soit que l'enfant a volé des bonbons.

Donc deux verbes peuvent être équivalents ou au contraire avoir des sens opposés dans la même construction :

(9) *Acheter / prendre quelque chose. Ou*

(10) *Prendre / voler quelque chose.*

Cela correspond à la même construction dans les énoncés suivants :

(11) *Il a pris / acheté un livre au libraire.*

(12) *Il a pris / volé un livre au libraire / Il a acheté un livre chez le libraire.*

(13) *Il a pris / acheté du pain au boulanger pour ses enfants.*

(14) *Il a pris / volé du pain au boulanger pour ses enfants / Il a pris du pain chez le boulanger.*

Mais si *prendre* et *acheter* sont aussi courants et naturels l'un que l'autre en (6) ou (7), on dira plutôt *Je dois prendre de l'essence* que *Je dois acheter de l'essence* ; en revanche, si l'on peut dire *Ils vont acheter une maison* on ne dira pas, en ce sens, *? Ils vont prendre une maison*. Il s'agit de sensibiliser les élèves à ces savoirs, leur faire prendre conscience qu'une formulation peut en cacher une autre et qu'une synonymie dans un certain contexte ne signifie pas que les deux mots s'équivalent dans tous les contextes. Notre hypothèse est que de telles prises de conscience, qui concernent le fonctionnement même de la langue et la conception générale que l'on doit avoir de la langue, peuvent se déclencher à partir de verbes très courants (comme *acheter*, *prendre*), tels qu'ils sont employés dans des situations tout à fait ordinaires (*acheter le pain*, *prendre de l'essence*). Partir de tels exemples très simples nous paraît présenter deux avantages pédagogiques :

- d'une part, nous pensons que, pour que l'apprentissage soit efficace, il ne doit pas représenter une surcharge cognitive, c'est-à-dire correspondre à plusieurs opérations simultanées ; en l'occurrence, l'objectif est de sensibiliser au comportement relativement capricieux des verbes : il faut le faire à partir de verbes connus, déjà couramment utilisés, familiers aux élèves. Car si les exemples posent eux-mêmes une difficulté de compréhension, l'enfant doit alors gérer plusieurs choses à la fois : non seulement saisir le caractère capricieux des comportements linguistiques, mais de plus s'approprier le sens de verbes inconnus ou non maîtrisés ;
- d'autre part, le deuxième avantage de prendre pour exemples des verbes très familiers aux élèves, c'est que la découverte de leurs aspects inattendus, surprenants, est d'autant plus stimulante ; on s'aperçoit que les mots les plus banals n'ont pas l'identité que l'on croyait, qu'ils recèlent en fait des sources cachées : les mots sont joueurs, voire farceurs - et ce caractère ludique que prennent soudain la langue et l'activité grammaticale nous paraît un bon moyen d'intéresser activement les élèves à leurs apprentissages.

Ainsi la prise de conscience des différents emplois doit allier syntaxe (la construction) et lexique (le choix des mots) et certaines combinaisons doivent être inscrites dans une situation, un contexte, pour une interprétation correcte :

(15) *Il a fait le plein (prendre = acheter).*

(16) *Il a pris de l'essence (prendre = acheter ou voler ?).* versus

(17) *Il a volé de l'essence.*

(Mais *il a volé* ou *On l'a surpris en train de voler* redevient ambigu !)

L'ambition est de mettre en place des exercices pouvant à la fois susciter l'intérêt de l'élève par leur caractère ludique et dynamique et l'aider réellement à progresser en les adaptant à ses besoins. Pour cela, l'élève doit participer effectivement à ce type d'activité pédagogique. Afin de rendre possible et d'obtenir des élèves cette participation active, nous pensons qu'il faut :

- 1) Partir du connu (ainsi le verbe *acheter* ou *prendre* sont des verbes ordinaires, couramment utilisés).
- 2) Eveiller l'attention pour motiver les élèves et les engager à commenter les exemples proposés en utilisant ce qu'ils savent (pour s'intéresser à quelque chose, il faut qu'on ait quelque chose à en dire).
- 3) Faire en sorte qu'ils s'aperçoivent que l'on a des outils bien commodes pour compléter et affiner ce que l'on sait soi-même : les dictionnaires.

Pour le point 2 (éveiller la curiosité, déclencher la parole), il faut trouver un cas de figure connu (*cf.* le point 1) mais qui n'est pas parvenu à la conscience et dont la découverte est amusante et stimulante (ainsi, même si les élèves connaissent parfaitement l'expression *prendre de l'essence*, ils n'ont certainement pas pris conscience qu'elle pouvait être ambiguë : cette découverte cause une surprise et donne l'envie d'aller plus loin, de trouver d'autres cas de figure de ce genre par exemple).

Nous illustrerons notre démarche par le recours au verbe *passer* qui est susceptible de prendre plusieurs sens en fonction de la construction de la phrase ainsi que de la préposition sélectionnée afin d'élaborer une trame d'activité scolaire.

Vers l'élaboration d'une trame d'activité scolaire : le cas du verbe *passer*

On commence par une sensibilisation orale, qui permet au maître de présenter les exemples, de voir les réactions des élèves, de les faire parler eux-mêmes. La thématique ainsi lancée, la deuxième étape laisse les élèves produire les énoncés ; on peut les rassembler par petits groupes de façon qu'ils échangent leurs commentaires entre pairs.

1. Sensibilisation orale

La première étape suppose l'établissement des règles du jeu : que va-t-on faire, à quel propos ? Le maître définit l'activité en incitant les élèves à explorer les différents sens du verbe *passer*, par exemple, en commençant par les exemples les plus ordinaires, les plus banals, les plus courants. Cela constituera la première étape du travail.

A - Première étape

On part donc d'un exemple typique qui ne pose aucun problème d'interprétation et c'est autour de cet exemple que surgiront les remarques, les interrogations, les réflexions et la construction d'autres exemples différents. Prenons l'énoncé (1), qui ne doit pas poser, *a priori*, de problème de compréhension pour les élèves :

1. a) *Est-ce que le facteur est passé ?*
b) *Le facteur passe tous les matins.*

L'enseignant guidera l'activité en la ponctuant par des questions d'orientation du type « Qu'est-ce que cela veut dire ? » qui appelle des paraphrases ou des synonymes : on s'assure ainsi que le sens du verbe est bien connu. (Par exemple, en l'occurrence, cela veut dire qu'« il vient »). Et c'est à partir de cet emploi que l'on peut embrayer sur les autres emplois, mais toujours sans brusquer les choses :

2. *Il passe le matin et il repasse l'après-midi.*

Il repasse, ici, a le sens de « Il revient », mais comparons :

3. *Est-ce qu'il **est** repassé aujourd'hui ?*
4. *Est-ce qu'il **a** repassé aujourd'hui ?*

Cette simple substitution de l'auxiliaire permet aux élèves de constater que *repasser* a deux sens possibles : ou bien « le facteur est revenu », ou bien « il a utilisé le fer à repasser ». Normalement, ils connaissent ces deux sens, mais ils n'ont pas forcément pris conscience que l'auxiliaire diffère de l'un à l'autre. Ensuite, ces situations peuvent être rapprochées d'autres, différentes ; comparons (1) et (5) :

5. *Ma copine passe tous les matins.*

Cela veut dire « Elle vient me voir, me rendre visite... ». Est-ce que je peux dire que « le facteur me rend visite ? ». Les élèves pourraient en rire et répondre « Non ! Il fait son travail, il fait sa tournée ».

Première conclusion : *passer* a deux sens possibles selon le sujet, selon la situation.

Prenons une autre situation banale :

6. *J'avais mal à la tête ; je n'ai plus mal à la tête.*

Comment pourrait-on le dire avec *passer* ?

7. *La douleur / le mal est passé(e) / a passé.*

Le sens est alors « cela a disparu / est parti ». Avec le facteur, *passer* signifie « venir / arriver », avec la douleur, *passer* signifie « partir, disparaître » : selon le sujet, le verbe a donc deux sens opposés - et l'auxiliaire diffère. On peut aussi parler du *passage du facteur*, mais non du **passage du mal de tête*.

Il en va de même pour l'exemple (8) :

8. *On a déménagé les meubles, l'armoire a du mal à passer.*

Cela ne veut pas dire qu'« elle est venue » (cf. le facteur) ; qu'elle nous « a fait une visite » (cf. ma copine) ; qu'elle « a disparu » (cf. le mal de tête)...Cela veut dire qu'on a eu du mal à la faire passer : l'armoire est trop grande par rapport à l'ouverture de la porte...Trouvons d'autres cas du même genre : *Le camion passe à peine sous le pont, Le tracteur a du mal à passer entre les arbres, Le fil est trop gros pour passer dans le trou de l'aiguille...*

Le maître notera alors les exemples au fur et à mesure, ainsi que les principales trouvailles faites par les élèves :

1. *Le facteur passe tous les matins* (Il vient).
2. *Il fait sa tournée* (Il est passé).
3. *Ma copine passe tous les matins* (Elle vient).
4. *Elle me rend visite ce soir* (Elle est passée ce soir).
5. *Ouf ! je n'ai plus mal : la douleur passe* (Elle s'en va / disparaît).

Deuxième conclusion : certains emplois peuvent renvoyer à des sens contraires. Les emplois (1-4) (il / elle vient) s'opposent à l'emploi en (5) (elle s'en va / disparaît)

B - Deuxième étape

Dans la deuxième étape, ce n'est plus le maître qui propose des exemples. Ce sont les élèves (de préférence par petits groupes) qui produiront des phrases qui imaginent d'autres situations, d'autres sujets.

Pour (1), par exemple, ils essaieront de voir qui d'autre peut passer comme le facteur : ainsi l'employé du gaz (pour relever les compteurs) ; le docteur qui fait le tour des chambres à l'hôpital. Pour (2), qui peut passer (= vous rendre visite) ? Ex. : un ami, un proche parent, *etc.*

Pour (3), qu'est-ce qui peut passer (= s'en aller) ? Le bus, le train, la grippe, *etc.*

On peut ici suggérer de recourir au dictionnaire pour s'aider à trouver des exemples pour chacun des emplois mais cela suppose un apprentissage spécifique sur lequel on ne s'attardera pas ici ; insistons cependant sur le fait que reconnaître un emploi similaire du verbe à partir d'exemples différents suppose une maîtrise linguistique assez fine et donc beaucoup d'exercices préalables où sont commentées et expliquées les interprétations (*Le temps passe* : « il disparaît / il s'en va » et non pas « il vient / il arrive », *L'infirmière est passée voir le malade* : « elle est venue » et non pas « elle a disparu », *etc.*).

Ayant toujours comme objectif d'imaginer d'autres situations possibles, les élèves seront amenés à comparer des constructions où interviennent certaines prépositions. C'est le cas des phrases suivantes :

(1) *Le facteur passe tous les matins* versus

(18) *Le facteur passe par la cour tous les matins*

(19) *Le facteur passe par derrière tous les matins*

A partir de l'observation de la différence formelle entre la phrase (1) et les phrases (18-19), les élèves verront que l'on a introduit un élément nouveau, à savoir un « lieu » précédé par la préposition *par*. Ils essaieront par la suite d'observer la différence sémantique en donnant des synonymes et des paraphrases qui soient, dans un premier temps, spontanés, puis en s'aidant du dictionnaire : on passe ainsi du sens « Il vient » au sens « Il traverse un lieu, il emprunte un certain chemin, il se déplace dans un lieu en prenant un chemin particulier pour aller ailleurs », *etc.*

C - Troisième étape

Après cette première sensibilisation orale (sous la direction du maître) qui montre ce qu'il faut faire ensuite (quand les élèves sont livrés à eux-mêmes et travaillent par petits groupes), le recours au dictionnaire permet de rassembler / repérer de nouvelles occurrences du même verbe. Le maître pourrait demander aux élèves, selon l'objectif spécifique de la leçon, de repérer les exemples correspondant à telle ou telle construction. Ainsi, les exemples (20-23) peuvent être rangés sous la construction « quelqu'un passe quelque chose » :

(20) *Le maître passe un film aux élèves.*

(21) *Les voyageurs ont enfin passé la frontière !*

(22) *Max a passé sa nouvelle veste.*

(23) *Léa a passé un concours de danse.*

mais ce n'est pas pour autant que le verbe signifie la même chose : *passer une veste*, c'est la mettre, l'enfiler mais *passer la frontière*, c'est la franchir, en revanche, *passer un film*, c'est le projeter, par exemple, alors que *passer un concours*, c'est plutôt le réussir ou le subir.

On peut de même faire comparer des couples d'exemples du type *passer par / dans le salon* dans des constructions où la préposition diffère :

(24) *Les invités sont passés **dans** le salon.*

(25) *Les invités sont passés **du** salon **à** la terrasse.*

(26) *Les invités sont passés **par** le salon.*

Si les invités *passent **dans** le salon*, c'est qu'ils n'étaient pas dans le salon et qu'ils y vont : le salon est le but de leur parcours, il s'y installent. Cependant si les invités *passent **par** le salon*, le salon n'est pas le but de leur déplacement, ils vont ailleurs (le salon n'est que le moyen d'accéder à un autre lieu). On peut aussi (25) *passer **de** la cuisine **au** salon* (on va aller d'un lieu à un autre, où l'on s'arrête) - on pourrait dire aussi *passer de la cuisine dans le salon*. Autre cas de construction avec une préposition (27) et (28) :

(27) *Max passe **pour** un idiot dans toute l'école !*

(28) *La cathédrale de Tolède passe **pour** une des plus belles d'Espagne.*

ici, il n'y a pas de mouvement, de déplacement : Max ne bouge pas, mais on a cependant une sorte de modification (il n'est pas idiot, mais les camarades pensent qu'il l'est). De même, la cathédrale de Tolède ne va pas d'un endroit à

un autre : *passer pour* indique ce que l'on pense d'elle, le jugement que l'on porte sur elle. (Ces explications abstraites doivent évidemment donner lieu à exercices : on part cette fois de la paraphrase pour faire employer *passer pour*, par exemple : comment pourrait-on dire autrement *Tout le monde pense que Victor Hugo est un génie* (=> *Victor Hugo passe pour un génie*), *Tout le monde pense que le viaduc de Millau est une merveille* (=> *Le viaduc de Millau passe pour une merveille*), etc.

Le quatrième type de construction que le maître pourrait suggérer aux élèves serait de l'ordre des expressions dites « figées », dans des exemples comme :

(29) *Une idée qui me passe par la tête*

ou dans des expressions du type :

(30) *Bon, passons ! / passons pour cette fois !*

(31) *Je passe pour cette fois mais ne recommence pas !¹*

Le maître pourrait poser aux élèves des questions du type : « Dans quelle situation on dit cela ? », « Qu'est-ce que cela veut dire ? », « Que pourrait-on dire d'autres en gardant le même sens ? », etc.

Ainsi, chacune des phrases repérées par les élèves à partir du dictionnaire et avec l'aide du maître, rentre dans l'une des constructions relevées ci-dessus « quelqu'un passe quelque chose » ; « quelqu'un passe quelque part (à / de / dans / par...) » ; « quelqu'un passe pour » ; « expressions figées ». Mais le sens diffère à chaque fois selon ce qui vient avant ou après le verbe (prépositions et différents arguments de la phrase).

¹ Certains emplois du verbe *passer* n'ont pas été cités dans cet exercice, étant jugés difficiles ou subtils pour les élèves de l'école primaire ; c'est le cas de certaines expressions figées dont il faut connaître le sens comme *passer l'éponge sur* (pardonner), *passer par les armes* (exécuter à coups de fusil), etc. et certains emplois particulièrement abstraits *passer sur les détails* (ne pas s'arrêter sur) ; *Passe encore qu'il soit nul, mais son insolence dépasse les bornes* (on peut admettre que) ; *Cette fois, elle va y passer* (mourir), etc. Ayant toujours pour souci d'assurer l'efficacité de l'apprentissage, nous tenons à partir d'emplois et de verbes connus afin d'éviter la surcharge cognitive comme nous l'avons dit ci-dessus.

Il s'agira toujours de trouver des synonymes et des paraphrases adéquats ainsi que d'autres exemples, à l'aide de l'intuition spontanée des élèves et de la consultation du dictionnaire de façon à rendre compte des différentes facettes sémantiques du verbe *passer* dans chaque occurrence, et de s'en approprier les emplois par des exercices précis et systématiques.

2. Déroulement de l'activité

La sensibilisation orale, très progressive, laisse des traces écrites : le maître porte au tableau les principaux résultats, formulés très simplement, de manière à en favoriser la mémorisation - à la manière de ce que l'on a proposé à l'issue de la première étape ci-dessus. En même temps, cela fournit un mobile implicite pour la suite des opérations.

L'exercice peut se faire de préférence - comme nous l'avons précisé ci-dessus - par groupes de trois ou quatre. Les élèves peuvent se partager les tâches (consulter le dictionnaire, prendre des notes, élaborer des exemples paraphrastiques, représenter le groupe lors des échanges intergroupes, *etc.* (les élèves se relaieraient dans la réalisation de ces tâches)). L'enseignant se déplacera d'un groupe à l'autre afin de donner aux élèves quelques consignes pratiques et contrôler l'évolution du travail et éventuellement les orienter dans le cas où certains d'entre eux auraient pris une fausse piste. L'avantage de cette méthode est qu'elle favorise l'application des méthodes pédagogiques différentielles, puisque le maître trouve une occasion unique pour fournir une aide personnalisée aux élèves qui peuvent ne pas avoir le même degré de réception et d'assimilation - tâche difficile dans des circonstances habituelles (avec le type d'exercices traditionnel).

Après un certain temps de réflexion et de travail collectif, les élèves, avec l'aide ponctuelle de l'enseignant, auront trouvé un certain nombre d'éléments de réponse qui peuvent varier d'un groupe à un autre. Cette variation sera très utile dans l'étape suivante du travail : la mise en commun des différents apports. La confrontation des diverses réponses complète en effet les exemples et commentaires de chacun et n'apparaît pas comme une « correction » mais comme la construction ensemble, entre pairs, d'une description ; elle pourra soulever des discussions intergroupes intéressantes sur tel ou tel emploi du verbe *passer* du point de vue de sa construction ou de son sens et des situations évoquées par tel ou tel emploi. Ainsi les élèves

contribuent-ils activement à leur propre apprentissage et ont-ils d'autant moins de risque d'en oublier les résultats, du fait qu'ils y sont parvenus eux-mêmes.

3. Vers l'élaboration d'une réponse possible

Guidés par les exemples initiaux donnés par le maître, les élèves pourront distinguer les phrases où le verbe *passer* n'admet pas de complément de celles où il a un complément direct ou indirect ou les deux. Concernant les compléments indirects, ils pourront constater qu'il y a différentes prépositions et que le sens, par conséquent, n'est pas le même intuitivement (on peut s'appuyer sur l'intuition s'agissant ici du français, langue maternelle) en passant d'une construction à l'autre - ce qu'ils pourront vérifier par la consultation du dictionnaire. L'exploration des arguments de la phrase pourra leur donner une première idée sur le type de procès. Ils pourront se poser la question : « qui est-ce qui/ qu'est-ce qui passe ? », pour les constructions intransitives (1-8) qu'ils distingueront de « qui est-ce qu'on/ qu'est-ce que l'on passe ? », pour les constructions transitives directes (20-23) ; dans le premier cas, c'est « quelqu'un » ou « quelque chose » qui passe de soi-même sans l'intervention d'un tiers (*cf.* la première étape de la sensibilisation orale en §1.), alors que dans le second cas, c'est quelqu'un qui fait passer quelqu'un ou quelque chose. Les phrases (20-23) admettent des paraphrases qui sont aussi différentes les unes des autres que des autres phrases. Bien qu'il s'agisse du même type de construction « Quelqu'un passe quelque chose », le sens est à chaque fois différent et, par conséquent, la paraphrase est distincte (la nuance du sens opérée se rapporte ici à la nature du complément qui suit le verbe *passer* : *passer un film* en (20) admet des paraphrases comme (*montrer, projeter, proposer, etc.*) versus *passer la frontière (un lieu/ un obstacle)* en (21) se paraphrase par *franchir, dépasser, traverser, etc.* et *passer une veste* en (22) par *mettre, enfiler, se vêtir de, s'habiller de, etc.* ou *passer un concours* en (23) par *le subir* ou *le réussir, etc.*

On peut ensuite procéder à un apprentissage plus proprement métalinguistique, grammatical : dans la plupart des phrases où *passer* est construit indirectement (à l'aide d'une préposition), les élèves peuvent s'interroger sur la nature du complément « s'agit-il d'un lieu ? Peut-on dire *quelque part* ? » ; la réponse sera positive pour les exemples (24-26) : *le*

salon, la terrasse, contrairement aux phrases (27-28) avec *un idiot, l'une des plus belles (cathédrales) d'Espagne*. Par conséquent, le sens ne sera pas le même ; pour la première série, le sens est : « Quelqu'un (/quelque chose) passe **quelque part** ». Alors que le sens de la deuxième série n'admet pas la même paraphrase ; dans *Max passe pour un idiot* et *La cathédrale de Tolède passe pour une des plus belles d'Espagne* le sens ne peut pas correspondre, par exemple, à « Max / La cathédrale de Tolède passe **quelque part** »². Ces exemples sélectionnent des paraphrases du type *Il / Elle (est considéré(e) comme + regardé(e) comme + a la réputation d'être) un idiot / la plus belle cathédrale d'Espagne*. Les élèves pourront voir alors que le sens de la deuxième série dépend de la préposition employée ainsi que du type du complément (ce n'est pas un « lieu »). Concernant les phrases où *passer* sélectionne un « lieu » introduit par une préposition, les synonymes et paraphrases dépendront également du choix de la préposition. Ainsi, dans *passer dans le salon*, on aura des expressions du type *aller dans, s'introduire dans, accéder à, entrer à / dans, atteindre, arriver à / dans, etc.* tandis que *passer par le salon* va générer *traverser, prendre / emprunter le chemin du salon pour aller ailleurs, etc.* et que *aller du salon à la terrasse* signifie *changer de place, quitter le salon pour aller à la terrasse, sortir du salon vers la terrasse, etc.* Concernant l'emploi « abstrait » de *passer* dans les exemples (29-31), les élèves pourront deviner que le « passage » en (29) n'est pas effectif par opposition à (26) : *Les invités sont passés par le salon*. En effet, les arguments ne sont pas les mêmes bien que nous ayons la même construction et la même préposition (*par*). En (29), nous avons un sujet abstrait *une idée* - ce qui n'est pas le cas de *les invités* (en 26) - et un complément *par la tête* qui n'est pas un « endroit » proprement dit ; néanmoins, ce qui est décrit dans la phrase est très proche de ce passage réel puisqu'une idée qui passe par la tête n'y reste pas, tout comme les invités

² Certaines paraphrases peuvent donner lieu à une situation comique qui suscite le rire. Outre que le rire sert la motivation, il est, du point de vue pédagogique, doublement efficace, parce que d'une part cela va servir de facteur de repérage : les élèves se rappellent toujours les situations amusantes ; d'autre part, le rire, ici, a un caractère scientifique : c'est l'équivalent des astérisques que l'on place en tête d'une phrase pour dire qu'elle est grammaticalement mal formée, bizarre ou qu'elle ne se dit pas. (Nous faisons ici allusion à une expérience pédagogique menée en Tunisie dont l'objectif est de susciter l'intérêt et la motivation des élèves par le recours à certains supports audiovisuels dans l'enseignement du français (B. Hamma ; 1998)).

qui passent par le salon ne font que passer par cet endroit pour aller dans un autre endroit. D'ailleurs, *passer* ici peut être remplacé par *traverser* tout comme pour la phrase (26) *Une idée m'a traversé la tête / l'esprit* : le sujet était en train de réfléchir essayant de trouver une idée, une solution pour un problème ; la solution ou l'idée retenue à la fin ne sera sans doute pas celle qui est passée par sa tête, il l'a, en quelque sorte, chassée de son esprit. Quant aux exemples (30-31), les élèves pourront paraphraser *passer* dans ce contexte (soit spontanément ou par le recours au dictionnaire) par « pardonner : le sujet a décidé de ne pas punir ou d'oublier la bêtise, par exemple, qui a été faite par untel ».

Le maître peut, par la suite, proposer une extension à cet exercice ; il demandera aux élèves de classer les différents emplois du verbe étudié selon les constructions et les sens qu'il peut avoir. Cette suite se fera **par étapes** - comme c'était le cas pour le début de l'activité - ; il y sera rapproché des exemples ayant la même construction (les mêmes types d'argument et/ou la même préposition). Le travail sera fractionné suivants trois modalités différentes de façon que chaque association d'exemples fasse l'objet de l'une des trois modalités qui suivent. Nous donnerons un exemple illustratif pour chacune :

a) S'habituer à l'exercice de synthèse que peut constituer la mise au point d'un tableau simple récapitulant, par exemple, ce qu'ils ont découvert sur l'emploi de *passer* dans les exemples où « quelqu'un passe (quelque chose) » (cf. *le facteur passe, ma copine passe, Passons pour cette fois !, etc.*) ; ce qui donnera un petit tableau du type :

Exemples avec <i>passer</i>	Auxiliaire	Synonyme / Paraphrase	Contraires
<i>Ma copine est passée</i>	être (passé)	venir = rendre visite	s'en aller
<i>Le facteur est passé</i>		venir = faire son travail	en congé ?
<i>Le facteur a repassé sa chemise</i>	avoir (repassé)	utiliser le fer à repasser	froisser ?
<i>Le facteur est repassé</i>	être (repassé)	revenir = venir une deuxième fois ??Il a subi l'action de repassage ! ³	?
<i>Bon, passons pour cette fois!</i>	avoir (passé)	Pardonner = excuser	punir?

b) la rédaction des résultats obtenus : nous reprenons ici l'exemple de *passer quelque chose*, on a des emplois comme *passer un vêtement*, qui signifie mettre, enfiler un vêtement : *Attends-moi cinq minutes, je passe une robe. J'étais tellement pressée que je n'ai pas eu le temps de passer un manteau. Il s'est fait une tache : il doit passer un nouveau pantalon.*

c) la rédaction des résultats à la manière d'un dictionnaire : *passer une épreuve, un examen, un concours*, c'est :

a) les subir *Léa va passer son bac à la fin de l'année* ou

b) y réussir : *Ça y est : Léa a enfin passé son bac !*

Conclusion

Nos propositions visent à permettre aux élèves de découvrir eux-mêmes le fonctionnement de certains verbes polysémiques en recourant au dictionnaire et à certains tests linguistiques comme la commutation du verbe avec ses synonymes ou la paraphrase ; donner la parole aux élèves leur permet de s'investir dans leur propre apprentissage et de mesurer eux-mêmes ce qu'ils savent et ce qu'ils sont capables d'exprimer sans les mettre dans une situation d'échec. L'autre avantage de cette démarche est que l'élève acquiert une méthode de travail réutilisable ; il devient capable de consulter le dictionnaire sans l'aide du maître et de raisonner même en dehors du cadre scolaire.

³ Cf. note 2.

Bibliographie

- Cadiot, P. (1989) « Dimensions de la préposition », *Travaux de linguistique et de philologie* XXVII, Librairie Klincksieck, Strasbourg-Nancy, 57-74.
- Dupré, J.-P., Olive, M., Schmitt, R. (1986), *La balle aux mots. Langue française CE1. Fiches pédagogiques*, Paris, Nathan.
- Hamma, B. (1998), *Les moyens audiovisuels dans l'enseignement du français*, Mémoire pédagogique, Ministère de l'Education et des Sciences, Gafsa - Tunisie.
- Leeman, D. (1993) *La grammaire ou la galère ?*, Bertrand Lacoste, Paris.
- Robert, P. (1994) *Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert.
- Tesnière L. (1959) *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck.